

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception et une méthode*. Montréal : Sciences et Culture

Jacques C. Grégoire

Volume 35, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1099318ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1099318ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Grégoire, J. C. (2006). Compte rendu de [Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception et une méthode*. Montréal : Sciences et Culture]. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209–217. <https://doi.org/10.7202/1099318ar>

- **Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception et une méthode*. Montréal : Sciences et Culture.**

J'ai lu avec intérêt ce livre de Marcel Renou dans lequel il présente sa conception de l'intervention psychoéducative. Pour définir celle-ci, dit-il d'entrée de jeu, sa référence principale est Gilles Gendreau avec lequel il collabore depuis nombre d'années. C'est d'ailleurs celui-ci qui signe la préface de l'ouvrage.

En faisant cette lecture, c'est plus que l'énoncé des concepts, principalement ceux de la psychoéducation, qui m'attirait vraiment puisque je suis assez familier avec ces derniers depuis plusieurs années... encore qu'il soit toujours intéressant de découvrir comment ils sont présentés par quelqu'un d'autre que celui qui les a à l'origine formulés. Ce qui titillait particulièrement ma curiosité et, de ce fait, ce qu'il m'importait aussi de déceler, c'était la façon adoptée par Renou pour articuler et élaborer sa conception. En d'autres mots, je souhaitais prendre connaissance non seulement des postulats, des concepts et des modèles retenus, mais également de comment l'auteur les avait assemblés.

L'ouvrage s'ouvre sur une mise au point importante quant à ce que recouvre le vocable psychoéducation. Si, depuis plus d'une vingtaine d'années dans un cours d'introduction au domaine, j'ai cru pertinent d'attirer l'attention des étudiants sur les divers sens attribuables au terme psychoéducation et sur la nécessité de préciser le sens retenu lorsqu'on en parle, c'est avec ravissement que j'ai vu présentées de façon « plus officielle » dans un livre les distinctions qu'énonce Renou. Le lecteur appréciera sans doute prendre connaissance des nuances entre la psychoéducation envisagée comme une discipline, une approche, une méthodologie pratique, une formation, un champ de pratique ou encore une profession. Qui plus est, il pourra également s'attarder sur une septième dimension, la psychoéducation et l'éducation spécialisée, qu'offre l'auteur en complément.

Sans entrer dans le détail de chaque dimension, il convient toutefois de dire un mot de l'une et de l'autre. Ainsi, Renou souligne que la discipline « /.../ a d'abord pour objet l'étude des phénomènes liés aux difficultés d'adaptation psychosociale des individus; viennent ensuite la mise en œuvre et l'évaluation d'interventions correctrices ou préventives s'adressant à ces personnes et à leur milieu. /.../ » (p.31). Au sujet de l'approche, il précise qu'au Québec, elle « /.../ se confond le plus souvent avec l'intervention psychoéducative elle-même, encore plus pourrait-on dire que la discipline et la profession » (p.33). Et, après avoir indiqué que c'est dans l'ouvrage de Gendreau (2001)¹ que cette approche est encore la mieux définie, il énumère six constantes que selon lui celle-ci devrait comprendre.

1. Une recension de l'ouvrage de Gendreau, G. et coll. (2001) a déjà été publiée. Voir : Grégoire, J. C. (2001). Jeunesse en difficulté et intervention psychoéducative. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31 (1), 195-200.

Abordant la psychoéducation comme méthodologie de pratique, l'auteur la présente succinctement comme « /.../ l'ensemble des méthodes et des techniques généralement reconnues comme étant l'art et la science de la pratique en psychoéducation » (p. 39) pour ensuite la décrire beaucoup plus longuement en énonçant une huitaine de constantes. Quant au sens champ de pratique, Renou rappelle que « Si, pendant les premières années de son développement (Renou, 1989), la profession s'est identifiée à un contexte de prise en charge totale et sans partage en internat de rééducation, elle s'est considérablement diversifiée depuis, que ce soit en termes de clientèles, de milieux ou de modes d'intervention » (p. 47).

Sous l'angle de la formation, il fait « /.../ référence à un des différents corpus de programmes de formation universitaire qui mène à un diplôme de psychoéducation » (p. 44). Il indique de plus que la formation, dorénavant envisagée sur une période de cinq années dont trois au Baccalauréat et deux à la Maîtrise, devrait également tenir compte des normes minimales énoncées par l'ordre professionnel et se baser sur une série d'éléments constitutifs dont il dresse la liste. Par ailleurs, en traitant de la psychoéducation comme profession dont il situe les débuts à la fin des années cinquante, l'expansion durant les années soixante-dix et la reconnaissance légale avec la venue de l'ordre professionnel en l'an 2000, Renou évoque certaines ressemblances et différences avec les Éducateurs Spécialisés européens et les Child and Youth Care Workers canadiens ou américains. Au sujet des débuts de la profession, je ne sais trop ce qui l'amène à les situer à la fin des années cinquante. Peut-être adopte-t-il comme point de référence l'année ou les années où furent décernés les premiers diplômes de Certificat en Psychopédagogie de l'Enfance Inadaptée, programme de formation offert à Montréal à compter du milieu de cette décennie. Pour un, lors de la recension du volume de Marie-Paule Leduc (2003)², j'ai plutôt émis l'opinion que l'origine de la psychoéducation-profession pouvait se situer en seconde moitié de 1953 dans la foulée de la visite au Québec d'Henri Joubrel, président de l'Association Nationale des Éducateurs Spécialisés pour Jeunes Inadaptés en France. Ce dernier aurait notamment suggéré aux initiateurs de quelques expériences québécoises d'unir leurs efforts pour instaurer de nouvelles pratiques en matière de rééducation au quotidien d'enfants en difficulté d'adaptation et même pour mettre sur pied un programme de formation d'éducateurs spécialisés pour assurer une relève.

Enfin, l'auteur consacre quelques pages à l'identification de liens et de distinctions entre la psychoéducation et l'éducation spécialisée. Sa réflexion l'amène même à soutenir qu'on « pourrait donc avoir à l'avenir trois niveaux de formation occupant le champ de l'éducation spécialisée : les psychoéducateurs, les éducateurs spécialisés détenteurs d'un baccalauréat en psychoéducation et les éducateurs spécialisés détenteurs d'un diplôme collégial en technique d'éducation spécialisée » (p. 53). Et, dans cette perspective, le jour n'est peut-être pas si loin où un quatrième niveau s'ajoutera... quand un programme de doctorat clinique qui aura été créé produira ses premiers diplômés!

2. Aubé, S. & Grégoire, J. C. (2004). Ces enfants qui m'ont tant appris : expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui. *Revue de psychoéducation*, 33 (2), 510-516).

Pour clore cette première partie, je m'en voudrais de ne pas insister sur l'importance de la mise au point faite par l'auteur. Celle-ci appelle en effet, me semble-t-il, à une plus grande rigueur tant dans le discours que dans l'écrit obligeant, par souci d'être bien compris, quiconque parle de la psychoéducation ou publie dans le domaine, à préciser sous quel(s) angle(s) il le fait.

La seconde partie de l'ouvrage comprend quatre chapitres. Dans celle-ci, l'auteur traite des dimensions théoriques de sa conception ou, comme il le précise, « /.../ des modèles conceptuels qui nous aident à comprendre et interpréter le comportement humain et celui de la personne en difficulté » (p. 25). Ainsi, en un premier chapitre portant sur la conduite adaptative de l'être humain et, par extension, de l'être humain en difficulté, il présente sa propre synthèse dont il avoue, qu'elle « ne prétend pas être finie. /et qu'elle/ est la somme de plusieurs influences, de divers horizons » (p. 60). Au fil des pages, en décrivant brièvement différents postulats qui ont servi à l'élaboration de sa conception, il spécifie comment chacun d'eux a aussi eu un impact sur sa façon d'envisager l'intervention psychoéducative. Par exemple, pendant que le postulat systémique « nous amène /.../ à considérer l'intervention psychoéducative comme un ensemble d'interactions entre différents éléments compris dans une structure d'ensemble » (p. 66), le postulat biopsychosocial « nous force /.../ à considérer les échanges entre les acteurs selon une grille où les composantes biologiques, psychologiques et sociales de l'individu sont en interinfluence constante » (p. 68). Et pendant que l'important du postulat écologique « sera /.../ de considérer l'interdépendance de l'ensemble des éléments d'une problématique circonstancielle et non pas seulement ceux identifiés directement au sujet » (p. 72), il conviendra de retenir qu'à « la lumière du postulat psychosociologique, nous devons /.../ considérer non seulement le comportement de la personne elle-même, mais également le processus par lequel elle déterminera son intention d'adopter tel ou tel comportement » et, en ce sens, qu'« Aider une personne à mieux s'adapter, c'est chercher à modifier certaines ou plusieurs de ses attitudes » (p.83).

Mais, soutient Renou, les postulats ci-haut énoncés ne peuvent mener à une conception de l'intervention psychoéducative sans que ne soit approfondie la question de la communication inhérente aux interactions entre les sujets impliqués dans une intervention. Avoir une conception de l'intervention psychoéducative écrit-il en débutant ce deuxième chapitre, « c'est donc chercher à se donner une compréhension de la communication entre les humains » (p. 85). Abordant la notion de communication, il privilégie la définition que la perspective écosystémique donne de celle-ci à savoir qu'elle « se doit surtout de considérer l'échange entre un organisme et son milieu ou, autrement dit, ce qui se passe entre l'individu et le reste de son écosystème » (p. 86). Ce faisant, l'intérêt que manifeste l'auteur pour cette perspective se fait de plus en plus sentir et l'importance qu'il accorde (accordera) à celle-ci dans l'élaboration de sa conception se devine déjà aisément.

Se succèdent ensuite quelques sections toutes aussi intéressantes les unes que les autres. Celle où sont discutés les principes de base de la communication humaine perd toutefois un peu en clarté lorsque l'auteur aborde la méta-information et la méta-communication. La section suivante met en évidence la nécessité de

recourir à des schémas de communication davantage informels comme celui de type psychosociologique selon lequel, dans une interaction, deux personnes seraient alternativement locuteur (émetteur) et allocuté (récepteur). Renou termine cette section en énonçant que si des problèmes ou des obstacles à la communication peuvent relever de l'émetteur et/ou du récepteur, ils peuvent également provenir des conditions de l'environnement. Sans anticiper ce que réserve la suite de l'ouvrage, force est d'admettre que ces dernières notions théoriques devraient d'emblée interpeller tout professionnel de la psychoéducation actuellement en situation d'intervention soit pour éclairer la réalité dans laquelle il se trouve et l'amener à mieux saisir celle-ci (quel est l'état de la communication sujet-éducateur?) soit encore, si besoin est, pour lui donner des indices, des points de repère pour apporter les ajustements nécessaires (ex. chez lui ou dans les composantes satellites). Car, l'éducateur, dans l'intervention, n'est-il pas (ne devrait-il pas être) le pôle de conscience!

Si un peu plus avant dans ce texte, je disais deviner l'importance que la perspective systémique prendrait dans l'ouvrage, cela se confirme dans le chapitre suivant. En effet, Renou reprend, cette fois en la qualifiant d'écosystémique, une conception auparavant dite communautaire de l'intervention psychoéducative formulée avec quelques collègues au milieu des années quatre-vingt. Pour lui, il est clair que « si le modèle psychoéducatif originel s'est construit dans une perspective d'internat, le modèle communautaire s'est développé dans la perspective d'une intervention en milieu naturel. Cependant, pour nous la perspective communautaire est davantage une conception écosystémique de l'intervention psychoéducative, compatible avec tous les secteurs et milieux de pratique. Si elle nous semble particulièrement adaptée à la pratique psychoéducative en milieu naturel, elle ne saurait s'y limiter » (p. 102). Au fil des pages, il fait les liens avec les concepts d'alternative et de communautaire, rappelle comment ses collègues et lui se sont inspirés des principes de la pratique d'orientation communautaire énoncés particulièrement par Bloom et décrit les principes et objectifs d'intervention communautaire. Le lecteur apprend ainsi que dans cette conception, l'individu « est considéré comme un sous-système dans sa communauté et comme un système en lui-même, sans cesse à la recherche de son propre équilibre interne, émotif et cognitif » (p. 108). Il apprend également, que l'intervention psychoéducative d'orientation écosystémique « se conçoit donc comme une tentative d'aide, dirigée vers un sujet en particulier, le client, évoluant dans un écosystème circonscrit par une communauté plus ou moins large et dûment identifiée par les référents. On ne parle plus alors de sujet en difficulté d'adaptation, mais d'un sujet dans une situation problème d'interaction avec sa communauté » (p. 109). Enfin, la suite du chapitre donne à Renou, d'une part, l'opportunité d'aborder les aspects continuité et discontinuité entre cette conception et la conception plus traditionnelle de l'intervention psychoéducative et, d'autre part, lui permet de faire état des stratégies d'intervention telles la consultation, l'intervention en situation de crise, l'intercession et l'intervention familiale et sociale que propose la conception écosystémique. En tournant la dernière des pages consacrées à cette conception, il m'importe de souligner que parmi ses avantages, celle-ci a eu le mérite de démontrer à plusieurs professionnels de la psychoéducation que différentes notions conçues dans la perspective de l'internat et apprises par eux dans ce cadre pouvaient être

généralisées et devenir fort utiles dans leur nouveau contexte de travail qu'est la communauté.

Pour terminer la seconde partie de son ouvrage, l'auteur aborde, en un quatrième chapitre, sa « conception de la conduite adaptative du sujet dans la perspective de la démarche que celui-ci effectue à l'intérieur d'une situation d'intervention éducative dont il est un des acteurs » (p. 127). Cette conception, il la présente comme une « dimension charnière » entre d'une part, les postulats fondamentaux relatifs à la conduite humaine et à la communication ainsi que les aspects idéologiques dont il a été question préalablement et, d'autre part, les « concepts outils » sur lesquels il entend asseoir la méthodologie d'intervention qu'il propose.

Si les chapitres précédents étaient intéressants, voire révélateurs à plusieurs égards, celui-ci me semble tout simplement captivant, fascinant. En effet, Renou fait faire au lecteur un voyage au cœur même des notions de base qui sous-tendent l'action des professionnels de la psychoéducation. D'emblée, l'activité, qualifiée « /.../ de moyen clé de l'intervention psychoéducative » (p. 129), y est présentée. Suit un énoncé clair des notions relatives à la démarche du sujet telles les notions de schèmes anticipateurs, d'assimilation, d'accommodation et de potentiel d'adaptation (Pad). Vient ensuite une discussion des caractéristiques de la situation éducative dans laquelle l'auteur met évidemment l'accent sur le potentiel expérientiel (Pex) qu'offre celle-ci. La section portant sur la rencontre ou l'interaction entre le sujet et la situation permet au lecteur de revoir les notions d'écart significatif, de convenance de la situation et, surtout, de recherche de l'équilibre avec ses aspects d'équilibre statique et dynamique et de déséquilibre dynamique et inhibant. Renou s'intéresse ensuite au défi éducatif et au défi psychoéducatif. Du premier il dit que c'est « cet écart entre une conduite acquise et celle qui lui est demandée d'acquérir pour rétablir l'équilibre, que nous appellerons défi éducatif, si cet écart est significatif pour le sujet » (p. 145). Et du second, il précise qu'il est un concept de même nature que le premier à la différence « /.../ que nous sommes ici en présence d'un sujet en difficulté d'adaptation qui appelle une relation d'assistance particulière que nous nommerons psychoéducative. En effet, cet individu a de la difficulté à fonctionner dans une structure d'organisation régulière, prévue en fonction de la norme » (p. 146).

Dans le dernier tiers de ce chapitre, l'auteur examine les thèmes de normalité, de difficulté et de défi, rappelle une conception de l'interaction éducative et termine par une présentation des concepts de motivation et d'intérêt. En lien avec les premiers thèmes, l'auteur, fidèle à la perspective écosystémique dont il a préalablement été question, écrit que par « l'intervention psychoéducative, on vise donc à favoriser le plus possible le maintien ou la restauration de la situation de convenance entre les schèmes du sujet et les conditions de la situation éducative (soit la qualité des rapports existants entre le Pad et le Pex) » (p. 149). Au sujet de la conception de l'interaction éducative, il mentionne qu'elle « /.../ fonde la compréhension du modèle d'intervention psychoéducatif sur les concepts piagétiens de déséquilibre et de rééquilibre, tels que réinterprétés par Gendreau » (p. 151). Enfin, préoccupé par le niveau de participation d'un sujet à une activité, il lui apparaît primordial de « /.../ chercher à situer son niveau d'intérêt et

tenter de cerner quelles ont été, sont ou seraient ses motivations à participer ou non à cette activité » (p. 153).

En guise de conclusion, qu'il soit dit que la lecture des 37 pages que compte ce dernier chapitre m'a rafraîchi la mémoire sur certaines connaissances acquises il y a longtemps et m'a surtout rappelé toute leur importance dans l'intervention psychoéducatrice. Ces pages sont à lire et à relire.

Par ailleurs, puisque Renou termine cette partie en parlant d'activité, j'aimerais me servir de certains des propos qu'il formule au début de son chapitre pour exprimer quelques unes de mes préoccupations actuelles. Si, traditionnellement, « l'image du psychoéducateur en action » en était une d'un « intervenant organisant et animant des activités », cette image de l'action professionnelle a pris d'autres formes depuis quelques années. Malgré tout, soutient l'auteur, « /.../ nous ne concevons pas que le terme psychoéducateur puisse se séparer de ce qui en fait l'essence même, c'est-à-dire l'intervention d'un individu auprès d'autres individus, avec des objectifs psychoéducatifs et des moyens de les atteindre qui passent par le biais d'activités » (p. 129). En tenant compte que ce qui se rattache au « travail d'évaluation » a été particulièrement moussé lors des décisions prises il y a quelques mois quant au développement des compétences professionnelles des futurs psychoéducateurs et, en anticipant, ne serait-ce qu'un peu, qu'auront une couleur d'évaluation les décisions devant préciser les actes professionnels réservés aux psychoéducateurs ou que ceux-ci devront partager avec les membres de quelques autres professions, je me demande bien pendant combien de temps encore cette affirmation de Renou reflétera la réalité de la profession? En effet, dans la mesure où s'articulera autour d'un « travail d'évaluation » ce qui sera dorénavant attendu du professionnel de la psychoéducation, ce dernier n'aura-t-il pas comme seule alternative de s'éloigner de l'activité, « moyen clé de l'intervention psychoéducatrice », pour devenir un poseur de diagnostique! Et comme la reconnaissance et le statut d'une profession dans la société et, par extension, la reconnaissance et le statut social des membres de cette profession tiennent en grande partie aux actes professionnels réservés ou partagés reconnus à ce groupe, son affirmation ne risque-t-elle pas de bientôt devenir désuète? Car, qui voudrait réellement s'opposer à une profession dont l'essence aurait été revampée et qui, de surcroît, conférerait un standing social plus élevé?

Personnellement, je n'ai absolument rien contre le développement de compétences en évaluation... pourvu que ces nouvelles compétences ne servent pas à redéfinir l'essence même de la profession mais, au contraire, qu'elles contribuent à en valoriser la nature et à en rehausser l'exercice dans le sens premier et original qui lui a été insufflé lors de sa création! C'est là ce que j'espère vivement mais que, malheureusement, je ne sens pas ou n'entends pas par les temps qui courent dans le discours portant sur le profil des compétences!

La troisième partie de l'ouvrage, la plus longue, compte quatorze chapitres qui permettent à l'auteur de détailler la méthode ou l'ensemble des éléments à prendre en compte dans le développement d'une intervention psychoéducatrice. Sans examiner en détail chacun de ces chapitres, j'aimerais néanmoins insister sur

quelques aspects qui ont retenu mon attention. Ainsi, après avoir fait état du modèle de Gendreau qui présente dix composantes³ de l'organisation d'un milieu ou d'une activité et brièvement décrit chacune de celles-ci, Renou cerne la logique dudit modèle. Pour ceux qui peinent à saisir comment ce modèle peut concrètement s'articuler, la lecture de ce passage m'apparaît incontournable. Il décrit ensuite, en les distinguant des opérations professionnelles organisation, animation et utilisation, les trois niveaux, dimensions ou points de vue de l'intervention psychoéducative qui « constituent trois façons de lire la réalité de la structure d'ensemble de cette intervention de manières différentes mais complémentaires » (p. 174). Si le niveau structural porte « /.../ sur la compréhension de la structure en place » (p. 174), le niveau fonctionnel est « /.../ la compréhension du fonctionnement de cette structure ou comment cela se passe dans le vécu réel compte tenu de l'agencement actuel des composantes de la structure » (p. 175) alors que le niveau des résultats est celui « /.../ du produit actuel de la structure, c'est-à-dire ce que son fonctionnement produit comme résultats, compte tenu de l'agencement et des interactions entre les composantes » (p. 176-177). Enfin, il présente le modèle comme un système en illustrant par des exemples les liens intradimensionnels (entre les composantes au sein d'une même dimension) et interdimensionnels (entre une ou des composante(s) entre les dimensions).

Abordant la systématisation de l'intervention psychoéducative, Renou insiste sur le fait qu'une telle intervention nécessite de la part de l'intervenant qu'il adopte une démarche rigoureuse dont les étapes se comparent à celles que suit un chercheur. Une telle « analogie », bien que fort souhaitable, risque néanmoins d'être sujette à quelques préjugés, l'expérience démontrant que les professionnels et les chercheurs entretiennent souvent des dialogues de sourds! Puis, l'auteur met l'accent sur la nécessité d'identifier le plus clairement possible la problématique générale et les problèmes particuliers qui lui sont sous-jacents. Ensuite, il signale l'importance pour l'intervenant de bien définir et de bien connaître tant le problème auquel il veut s'adresser que le programme qu'il compte employer avant de planifier des objectifs et des moyens et de faire le choix des critères d'évaluation.

Dans le chapitre suivant, lequel a nettement retenu mon attention, Renou propose ses vues sur le programme et l'intervention psychoéducative. Personnellement, je ne me souviens pas d'avoir lu dans la documentation psychoéducative un texte aussi instructif sur la notion de programme. Un programme écrit-il c'est « /.../ un ensemble de contenus à réaliser, planifié en fonction de buts et d'objectifs relativement spécifiques (loisirs, apprentissage, information, etc.). Il est destiné à une population cible, véhiculé par des moyens de transmission appropriés, à l'intérieur d'un cadre spatio-temporel donné, sous la responsabilité de personnes qualifiées en collaboration avec les acteurs concernés »

3. Depuis la parution du livre de Gendreau, G. et coll. (2001) *Jeunesse en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions Sciences et Culture, certains ont pris l'habitude, probablement en s'inspirant du schéma de la structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative proposé en page 53, de faire état de 13 composantes. Sauf erreur, les trois composantes qu'ils « ajoutent » ne sont pas réellement de « nouvelles » composantes mais le fruit de subdivisions de deux composantes déjà existantes à savoir la composante sujets et la composante éducateurs.

(p. 202). Suivent cette définition, une gamme de sections dans lesquelles il aborde tour à tour nombre d'aspects dont les qualités d'un programme, les biais introduits par l'éducateur dans la programmation, la participation des sujets à la détermination du programme, l'évaluation partagée des activités du programme, etc.

Finalement, Renou entreprend la présentation détaillée des dix composantes de la structure d'ensemble. Il lui faudra onze chapitres pour ce faire, une composante, «les moyens de mise en interaction»⁴, en nécessitant deux à elle seule. Faute d'espace, il n'est bien sûr pas question d'examiner ici chacun de ces chapitres en détail sans compter que cette matière est déjà enseignée à des étudiants universitaires ou encore déjà connue des professionnels du domaine susceptibles de faire la lecture de ce volume. Néanmoins, je m'en voudrais de ne pas faire quelques commentaires, voire de soulever quelques questions. Si le chapitre «sujet» décrit adéquatement ce qu'est cette composante, certains contenus du chapitre sur «l'éducateur» m'interrogent. Par exemple, quand l'auteur écrit « Dans une formation professionnelle, la finalité est le développement de la compétence disciplinaire qui fait l'objet du programme concerné. L'acquisition des connaissances fondamentales et spécifiques, la maîtrise des méthodologies d'actions professionnelles pertinentes et le développement des attitudes appropriées sont les garants des éléments de cette compétence » (p. 226), je me demande dans combien de programme de formation universitaire le développement des attitudes appropriées est-il aussi prioritaire que l'acquisition des connaissances et la maîtrise des méthodologies et quel espace-temps ce volet se voit-il accordé comparativement aux deux autres? Toujours dans ce chapitre, je suis un peu étonné que l'auteur y situe et y décrive les opérations professionnelles; dans mon esprit, je vois celles-ci comme une entité distincte et extérieure à l'une ou l'autre des composantes.

En ce qui a trait à la composante «objectifs», ce que propose l'auteur est éclairant d'autant plus que plusieurs exemples illustrent ses propos. Quant à la composante «contenu», la présentation qu'offre Renou fait bien saisir les divers aspects de celle-ci. Les deux chapitres suivants traitant des «moyens de mise en interaction» sont denses pour ne pas dire, dans le cas du premier du moins, (sur)chargés! En effet, la présentation de différentes didactiques était-elle à ce point nécessaire? Quant au second, dans lequel l'auteur revisite les techniques d'intervention de Redl et Wineman, j'avoue qu'il fait bon voir ces moyens (ré)instaurés par un professionnel reconnu comme Renou, eux qui, du moins dans certains milieux de formation universitaire, avaient pratiquement été bannis depuis nombre d'années!

Par ailleurs, je m'étonne un peu qu'il soit question de l'activité dans la composante «temps»! Non pas qu'il n'y ait pas de liens entre les deux mais pourquoi en discuter dans cette composante? Pour un, puisque je conçois l'activité comme une entité par elle-même, je serais davantage porté à en parler de manière séparée. Les trois chapitres suivants touchent successivement les composantes «espace», «code et procédures» et «système de responsabilité». Succinctement, l'auteur

4. Dans Gendreau, G. et coll. (2001), cette composante est connue sous le nom de «moyens de mise en relation»

énonce de façon très claire la spécificité de chacune de ces composantes. Enfin, en une douzaine de pages, Renou décrit la composante «système d'évaluation et de reconnaissance». Mais pourquoi, lorsque je lis les pages qui concernent le volet système d'évaluation, ai-je encore une fois, comme cela fut le cas en lisant d'autres écrits psychoéducatifs sur le même sujet, ai-je encore dis-je, cette quasi-certitude que les auteurs parlent bien plus de l'opération professionnelle «évaluation» que du «système d'évaluation» lui-même?

Au terme de la lecture de cet ouvrage, il m'apparaît évident que l'auteur a atteint les objectifs qu'il formulait en introduction. En effet, nul doute que cette présentation des «différentes dimensions de sa propre conception actuelle de la psychoéducation» sera bien utile pour la formation des futurs psychoéducateurs et qu'elle contribuera à la «pérennité» de l'œuvre de Gilles Gendreau.

Cela dit, cette conception étant celle de Renou, je lui reconnais évidemment la prérogative de l'avoir aménagée comme bon lui semble. Et si, au demeurant, son ouvrage m'a enrichi comme professionnel, je reste néanmoins avec la curieuse impression que pour cet auteur, particulièrement dans le volet méthode, le modèle de la structure d'ensemble est un tout qui englobe tout, qui explique tout et auquel on peut tout ramener! Sans rien vouloir enlever au modèle, celui-ci est-il aussi universel que l'auteur semble le laisser croire? Mais... cette impression... peut-être suis-je encore sous l'effet de la lecture des onze derniers chapitres!

Jacques C. Grégoire

- **Tassé, M.J. & Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Montréal : Gaëtan Morin, 433p.**

La déficience intellectuelle est un ouvrage collectif de 433 pages sous la direction de Tassé et Morin comprenant 21 chapitres regroupés en trois parties. La première partie comprend les chapitres 1 à 5 (84 pages) et fait le tour des différentes définitions, classifications et méthodes de diagnostics de la déficience intellectuelle recensées dans les plus récentes publications spécialisées québécoises, américaines ou européennes. La deuxième partie, la plus courte, comprend les chapitres 6 à 9 (65 pages). Les auteurs y décrivent les dernières tendances en politique d'intégration scolaire et sociale ainsi que les outils privilégiés pour y parvenir tels les plans d'intervention, de services et de transition.

Enfin, la troisième partie comprend les chapitres 10 à 21 (204 pages). On y aborde ce qui a trait à l'intervention auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle, comme par exemple: l'intervention précoce et les programmes de prévention, l'approche positive, la qualité de vie, l'autodétermination, un regard systémique sur les familles, l'évaluation fonctionnelle du comportement y compris les comportements problématiques, la psychopathologie, la médication, la sexualité, la motivation et le vieillissement.